Conseil de la langue française

RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE PLURIETHNIQUE

Rapport d'un groupe d'intervenants
du milieu scolaire de l'île de Montréal

Québec

RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE PLURIETHNIQUE

Cet ouvrage a été publié par
le Service des communications
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration :

Line Bilodeau
Sylvie Dugas
Céline Racine

Dépôt légal - 2e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-17185-3

RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE PLURIETHNIQUE

RAPPORT
d'un groupe d'intervenants
du milieu scolaire
de l'île de Montréal

DOSSIER SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

AVIS du Conseil de la langue française
à la Ministre responsable de l'application
de la Charte de la langue française

LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL*

Dans la collection *Notes et documents*

n° 64 VIVRE LA DIVERSITÉ EN FRANÇAIS *

Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal

n° 63 RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR L'ÉCOLE FRANÇAISE PLURIETHNIQUE *

Rapport d'un groupe d'intervenants du milieu scolaire de l'île de Montréal

Dans la collection *Dossiers du Conseil de la langue française*

n° 25 L'ÉCOLE FRANÇAISE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL**

Situation du français et intégration psychosociale des élèves

André BEAUCHESNE, Hélène HENSLER
Collectif de recherches interculturelles (C.R.I.)
Université de Sherbrooke

n° 26 LA LOI 101 ET L'ÉCOLE PRIMAIRE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE **

Perceptions des intervenants

Mireille FERLAND, Guy ROCHER
Centre de recherche en droit public
Université de Montréal

Dans la collection *Documentation du Conseil de la langue française*

n° 29 LE QUÉBEC FRANÇAIS ET L'ÉCOLE À CLIENTÈLE PLURIETHNIQUE **

Contributions à une réflexion

Des textes de:
Fernand HARVEY
Jacques KURTNESS
Bruno RAMIREZ
Norman HENCHEY
Daniel LATOUCHE
Stephanos CONSTANTINIDES
Anne LAPERRIÈRE

n° 30 LES ALLOPHONES ET LES ANGLOPHONES INSCRITS À L'ÉCOLE FRANÇAISE **

Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques

Gilles SÉNÉCHAL
Conseil de la langue française

* Texte disponible au Conseil de la langue française.
** Document vendu par Les Publications du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS..... I

INTRODUCTION 1

1. LA LECTURE DES FAITS..... 3
   1.1. La situation du français à l'école.... 3
   1.2. Ses retombées..... 6
      a) Le rendement scolaire et les programmes de français..... 6
      b) Les communications au sein de l'école..... 8
      c) La nouvelle tâche de l'enseignant. 9
      d) Les rapports école-parents..... 10
   1.3. Certains facteurs explicatifs..... 10
      a) Du côté des enfants..... 11
      b) Du côté de l'école..... 12
      c) Du côté des rapports entre l'école et les parents..... 16
   1.4. Mesures prises et expériences tentées. 21

2. ORIENTATIONS..... 29
   2.1. Les enjeux de l'intégration et la place du français..... 30
      2.1.1. Un modèle d'intégration..... 30
      2.1.2. La place du français dans l'intégration..... 33
      2.1.3. Le sens de l'évolution de la francophonisation et de l'identité québécoise : une mise en perspective historique 35
   2.2. L'école québécoise et la francisation des Néo-Québécois..... 37
      2.2.1. Le rôle de l'école québécoise dans la francisation et l'intégration des jeunes..... 37

2.2.2. Le statut de la langue française à l'école..... 39
2.2.3. Le statut des autres langues maternelles..... 40
2.2.4. Les questions parallèles à la question linguistique..... 41
2.2.5. La place des parents dans la tâche de francisation..... 42
2.3. Les relations entre l'école et le milieu social environnant..... 43

3. PRINCIPES D'ACTION ET RECOMMANDATIONS..... 47
3.1. Les principes d'action..... 47
3.2. Les recommandations..... 49

Liste des membres du groupe de consultation.... 61

AVANT-PROPOS

C'est parce que la question des jeunes et de l'avenir de la langue française au Québec constitue une de ses préocupations majeures que le Conseil de la langue française a mis sur pied, au printemps 1984, un comité chargé d'étudier la situation particulière des écoles françaises à clientèles pluriethniques de l'île de Montréal et de faire éventuellement les recommandations qui s'imposent.

Désireux d'avoir, entre autres, le point de vue de personnes qui sont en contact étroit avec la réalité quotidienne du milieu scolaire, le comité mis sur pied par le Conseil a lui-même constitué un groupe de consultation en vue de stimuler sa propre réflexion. Ce groupe s'est réuni à sept reprises de mai 1984 à janvier 1985. Il a travaillé à partir d'une problématique et d'une série de questions que le comité du Conseil lui avait soumises au départ.

> Avec la loi 101, de plus en plus d'écoles de la région de Montréal sont devenues des milieux pluriethniques, plurilinguistiques et pluriculturels. Ces écoles se retrouvent alors devant un double objectif : favoriser une plus grande utilisation du français et une initiation au milieu québécois francophone tout en s'ouvrant davantage aux diverses cultures en présence et à l'expression de cette diversité. Ayant un statut d'école commune, l'école de langue française devient pour les enfants de toutes origines qui la fréquentent le lieu de rencontre avec la langue et la culture françaises de la majorité au Québec. Elle doit fournir à ces enfants, à travers des apprentissages linguistiques et autres, un instrument efficace de communication, le français, et s'attacher également à en faire la

langue commune, le véhicule commun de communication. Il lui faut aussi développer un environnement propice à ces apprentissages tout comme à la pratique réelle et continue du français et à la familiarisation avec la culture et le milieu québécois francophones. Dans plusieurs cas, l'école s'avère, pour ces enfants, sinon la seule, du moins la plus importante expérience de vie en français et celle qui risque fort d'être significative pour l'avenir.

Cependant, les élèves non francophones arrivent eux-mêmes à l'école avec un passé linguistique et culturel qui leur est propre. Ils se rattachent très souvent à des systèmes de valeurs et de normes de comportements différents de ceux du milieu scolaire d'accueil. Ils transforment donc par leur seule présence ce milieu d'accueil. École commune, l'école de la langue française devient ainsi de plus en plus un lieu où se cotoient quotidiennement des enfants de toutes origines et où se vit, bien ou mal, l'expérience de la diversité. Toute réflexion sur la place et la valorisation du français au sein de l'école doit alors prendre en considération l'existence concrète de cette diversité.

. <u>Un retour sur la situation</u> :

1. Comment se présente, à l'heure actuelle, la situation par rapport :

   - à l'apprentissage et à l'utilisation du français à l'école?

   - au contact avec le milieu québécois francophone?

- aux relations entre les groupes d'élèves?

- à l'accueil que reçoivent les jeunes allophones et aux efforts que fait l'école pour les intégrer?

- à la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle?

2. Existe-t-il des différences significatives selon les milieux et les écoles?

3. Quelle est l'influence de certains facteurs extérieurs à l'école (par exemple : la famille, les médias)?

4. Quelles sont les difficultés les plus importantes et qui appellent, les premières, des solutions?

. Des principes et des orientations :

5. Quelles orientations de base l'école doit-elle privilégier?

6. Peut-on attendre de l'école qu'elle soit un lieu de valorisation du français tout en demeurant ouverte à l'expression de la diversité?

7. La langue française peut-elle être, au sein même de l'école, un véhicule de communication interculturelle et d'expression de la diversité? Si oui, comment?

8. Par contre, quelle place l'école doit-elle faire aux langues et cultures d'origine?

9. Comment l'école peut-elle assurer un apprentissage réussi du français et fournir aux jeunes allophones comme aux autres un outil de promotion économique et de participation à la société québécoise?

10. Quelle est la nature des relations que l'école doit établir avec le milieu et notamment avec les communautés ethniques?

11. Compte tenu des rapports étroits entre l'école et la société, quelles sont les attentes réalistes face à l'école?

. Des mesures concrètes

12. Quelles solutions faut-il envisager à court terme et à moyen terme?

- des mesures d'ordre administratif?
- des mesures d'ordre pédagogique?
- des mesures d'ordre socioculturel?
- des mesures qui dépassent le cadre scolaire ?

13. Quelles en seraient les cibles?

La composition du groupe de consultation[1] a tenté de refléter cette diversité ethnolinguistique et

---

1. On trouvera la liste des membres du groupe de consultation à la fin du présent rapport.

culturelle dont il sera constamment fait mention dans ses travaux. Elle a représenté également un assez large éventail de situations scolaires, d'expériences et de points de vue. Les membres choisis provenaient de plusieurs commissions scolaires de l'île de Montréal, des secteurs franco-catholique et protestant et d'écoles de niveaux primaire et secondaire. Enfin, ils avaient tous une expérience personnelle d'un milieu scolaire à caractère pluriethnique à titre d'élève ou de parent, d'enseignante, de directrice d'école ou de conseillère pédagogique ou encore de membre de comité d'école ou d'intervenant/e communautaire.

INTRODUCTION

C'est un fait généralement reconnu que celui de la transformation rapide du milieu scolaire francophone de l'île de Montréal au cours des dernières années.

En 1973, par exemple, 11 % (5 710) des élèves allophones[1] étaient inscrits dans les écoles de langue française alors que la proportion atteint 51 % (24 900) en 1984. Ces élèves composent, selon les commissions scolaires, de 8 % à 41 % de la clientèle[2] : 18 % (15 900) à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.), 29 % (2 250) à la Commission scolaire Sainte-Croix et 41 % (2 960) au secteur français de la Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal (C.E.P.G.M.) pour n'en nommer que quelques-unes. Près de six mille élèves de langue anglaise, qui se retrouvent en majorité dans des écoles de l'ouest de l'île, fréquentent également le secteur francophone.

Cette transformation se manifeste encore plus clairement lorsqu'on examine la composition de la clientèle des écoles. Au secteur français de la C.E.P.G.M., la très grande majorité, sinon la totalité des écoles regroupent une clientèle à caractère pluriethnique. Dans les autres commissions scolaires, le nombre de ces écoles augmente d'une année à l'autre. Dix écoles de la Commission scolaire Jérôme-Le-Royer, 64 de la C.E.C.M., 12 de la Commission scolaire Sainte-Croix et 6 de la Commission scolaire

---

1. Élèves de langue maternelle autre que le français ou l'anglais.
2. Source : Fichier élèves standard (M.E.Q.), 1973-1974 et 1984-1985.

Sault-Saint-Louis comptent 20 % et plus d'élèves non francophones[1]. Dans plusieurs de ces écoles, ce pourcentage dépasse facilement 30 % à 40 % et atteint même parfois 70 % et plus.

Ayant un statut d'école commune, l'école de langue française[2] est ainsi devenue un lieu où se retrouvent quotidiennement des enfants de toutes origines et où l'on vit, bien ou mal, l'expérience de la diversité. Pour les enfants néo-québécois, cette école est aussi devenue, en principe, un lieu de rencontre avec la langue et la culture françaises de la majorité au Québec ; elle s'avère pour nombre d'entre eux, sinon la seule, du moins la plus importante expérience de vie en français et celle qui risque fort d'être significative dans l'avenir. Cette évolution récente crée une nouvelle dynamique au sein de l'école et pose de façon générale de nouveaux défis à l'école québécoise dans son ensemble. C'est en ayant constamment à l'esprit ces nouveaux défis que nous avons mené nos travaux.

Le rapport que nous vous présentons est le fruit des discussions et de la réflexion commune d'un groupe de personnes qui ont une expérience pratique d'un milieu scolaire pluriethnique. La première partie trace le **tableau général de la situation** ; la seconde s'attache aux **orientations** à privilégier et la dernière, enfin, est consacrée aux mesures et aux recommandations que notre groupe souhaite voir mises de l'avant.

---

1. Ces commissions scolaires administreront respectivement 40, 162, 22 et 17 écoles. À titre de comparaison, soulignons qu'il y avait en 1982, 8 écoles (Jérôme-Le-Boyer), 38 (C.E.C.M.), 12 (Sainte-Croix) et 3 (Sault-St-Louis) dans la même situation.
   Source : Répartition des effectifs par école (M.E.Q.) au 30 septembre 1982 et 1985.
2. Au Québec, cette école se partage entre deux systèmes scolaires confessionnels : les secteurs franco-catholique et franco-protestant.

1. LA LECTURE DES FAITS

Tout en étant conscients des différences importantes que représentent, par exemple, l'âge des enfants, leur niveau d'études ou encore leur origine sociale et leur communauté culturelle d'appartenance, nous nous sommes attardés malgré tout à tracer un **portrait général** de la situation. Nous l'avons fait à travers le point de vue particulier des principaux intéressés que sont les élèves, le personnel scolaire et les parents.

1.1. La situation du français à l'école

On ne peut évidemment parler du français à l'école sans traiter de son apprentissage proprement dit et cela, d'autant plus que la majorité des enfants néo-québécois et immigrants n'en ont pas une connaissance d'usage à leur entrée à l'école.

La plupart de ces enfants auront d'abord fréquenté les classes d'accueil du primaire ou du secondaire où ils auront acquis une connaissance minimale du français, surtout du français oral ; les autres auront été intégrés directement dans une classe régulière. Mais dans les deux cas, les enfants ne possèdent généralement qu'un bagage initial, jugé insuffisant par la majorité des intervenants scolaires et que l'école devra développer progressivement. Il n'est donc pas étonnant que ces élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage sur le plan de la langue. Ces difficultés varient selon les exigences du niveau d'études et les groupes d'enfants. Si certains enfants ont une connaissance si faible du français que la moindre question du professeur leur semble un mystère, d'autres par contre en acquièrent rapidement une maîtrise satisfaisante. Dans certaines écoles secondaires, des

professeurs ont fait les observations suivantes : à leurs yeux, le rendement des enfants néo-québécois est comparable à celui des Québécois francophones d'origine en communication orale mais il est plus faible en compréhension de texte et en composition.

Toutefois, sur ce dernier point, les avis sont partagés. Les difficultés qu'éprouvent les élèves néo-québécois en communication écrite sont aussi le lot de bien des jeunes et certaines d'entre elles, qu'on peut rattacher en partie à un manque de motivation face à l'apprentissage du français, se retrouvent également chez les élèves québécois francophones d'origine. Dans certains cas, les jeunes néo-québécois consacreraient même plus d'efforts que les autres à l'amélioration de la qualité du français. De plus, certains indices, tels les résultats aux examens, sont utiles mais ils nous semblent limités en ce sens qu'ils nous indiquent peu de choses sur la capacité réelle des enfants à utiliser spontanément le français.

S'il est juste selon nous de parler de difficultés d'apprentissage linguistique, il n'est pas possible par contre de généraliser ce constat à tous les enfants ni à toutes les situations scolaires.

Le degré d'utilisation réelle du français par les élèves pose, quant à lui, la question de son statut. Il est sans doute exagéré de parler du français comme d'une veste de travail qu'on laisse en sortant sur le seuil de la classe. Il n'en demeure pas moins cependant que le français n'est pas encore dans les faits la langue prépondérante au sein de l'école et qu'il apparaît encore aux yeux de plusieurs enfants comme une simple matière scolaire et non comme une partie intégrante d'un mode de vie. Mais il s'agit d'une situation en pleine évolution. Dans certaines écoles, l'anglais joue plus ou moins le rôle de langue commune ; dans d'autres, par contre, l'usage du français tend peu à peu à se généraliser tout en faisant une place à la langue maternelle des enfants immigrants et

néo-québécois. Il faut donc reconnaître que nous sommes en présence d'une grande variété de situations. Cette variété tient, entre autres, à la composition particulière d'une école (présence ou non d'un groupe linguistique dominant, plus ou moins grande diversité ethnolinguistique et culturelle) et aux rapports historiques que certains des groupes dont proviennent les enfants ont entretenus avec le français ou l'anglais. Dans tous les cas, ce n'est qu'avec les années et à certaines conditions que le français va atteindre le statut de langue commune.

L'environnement scolaire du secteur franco-protestant présente, quant à lui, certains traits particuliers et qui tiennent en partie aux structures scolaires elles-mêmes sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Ces traits se retrouvent davantage dans les écoles nées de la loi 101 (les plus nombreuses) que dans celles où existait déjà une plus longue expérience d'enseignement en français.

Malgré des progrès certains dans le choix du matériel didactique et le caractère français de l'environnement physique de ces écoles, il n'en existe pas moins un bilinguisme ambiant qui départage les enfants constamment entre le français et l'anglais, rendant ainsi plus difficile toute identification véritable à la langue française. Cette ambivalence linguistique se traduit aussi dans les communications de l'école avec certains parents allophones qui exigent qu'on communique avec eux en anglais plutôt qu'en français. De plus, dans la mesure où l'anglais continue d'être perçu comme la langue sans laquelle aucune communication n'est possible, il y a un risque alors de saper le moral des professeurs. Plus encore peut-être que dans le secteur franco-catholique, cette situation risque d'avoir des incidences négatives sur les professeurs, sur leur motivation, sur leur goût d'enseigner le français et d'en faire la promotion.

Rattachées à un secteur en développement rapide, plusieurs de ces écoles subissent, pourrait-on dire,

les effets de cette réussite : manque de locaux et de ressources matérielles et pédagogiques adaptées à un enseignement en langue française, encadrement pédagogique insuffisant malgré le soutien apporté par les conseillers pédagogiques engagés ces dernières années. La bonne marche générale de l'école repose donc en grande partie sur le travail et la motivation des professeurs et des directions d'école qui arrivent à faire marcher leur école avec des moyens jugés nettement insuffisants.

Nous ne pouvons enfin traiter de la place du français à l'école sans dire quelques mots de la situation des parents néo-québécois. Certaines des difficultés que rencontrent les enfants face au français se retrouvent également chez les parents. Beaucoup d'entre eux connaissent peu ou mal la langue française et cela leur rend difficile tout rapprochement avec l'école. De plus, cet apprentissage du français se fait souvent dans un contexte pénible, surtout chez ceux d'immigration récente : la précarité de leur situation socio-économique fait que les exigences de la simple survie l'emportent souvent sur toute autre considération.

1.2. Ses retombées

Sans prétendre donner une mesure précise et complète des effets de ces transformations sur la vie de l'école, nous avons tenté cependant d'en dégager les éléments que nous jugions les plus importants pour la compréhension du débat.

a) Le rendement scolaire et les programmes de français

La maîtrise insuffisante du français chez plusieurs enfants néo-québécois a des répercussions sur leur rendement scolaire. Car, "plus vite l'enfant apprend le français, plus vite il peut progresser dans

les autres matières". Mais ces difficultés d'apprentissage du français, qui amènent certains retards scolaires, ne traduisent pas nécessairement les capacités réelles des enfants[1]. Or, il y a encore malentendu à ce sujet : plusieurs de ces enfants sont placés dans des classes de récupération prévues pour des élèves ayant des problèmes d'apprentissage proprement dit alors qu'ils ont besoin en fait d'un soutien linguistique approprié.

Certains parents francophones se plaignent d'une diminution des exigences des programmes de français. Les programmes de français sont dilués pour les adapter aux besoins de la forte proportion de jeunes néo-québécois et la mesure des apprentissages semble faite à rabais. D'un autre côté, certains parents néo-québécois considèrent que les standards exigés par les programmes et la mesure de ces standards sont trop élevés. Mais tout en y étant liée, il nous semble que cette question des exigences des programmes de français et de la qualité de l'enseignement dépasse dans une très large mesure le contexte du milieu scolaire pluriethnique et devrait être traitée en conséquence.

---

1. De l'hétérogénéité des clientèles à la baisse du rendement scolaire en général, il n'y a qu'un pas et il est souvent vite franchi. Déjà, on a laissé croire que la présence de jeunes Néo-québécois affectait le rendement scolaire moyen. Or, une étude effectuée à la C.E.C.M. indique que le rendement scolaire de sa clientèle n'est pas influencé par la présence croissante d'enfants immigrants et néo-québécois. C'est donc un faux argument que d'attribuer aux jeunes Néo-québécois une baisse générale du rendement. L'étude révèle "que non seulement il n'y a pas d'écart significatif mais que les jeunes québécois de vieille souche ne se situent pas toujours en tête de liste". Il y a peut-être baisse générale du rendement scolaire, mais il faut en chercher ailleurs les raisons.

b) Les communications au sein de l'école

Plusieurs reconnaissent que le fait de parler le français signifie qu'il y a en soi un engagement face à la langue et à la culture et qu'il peut y avoir rupture ou absence de communication au sein de l'école lorsque le français n'est pas un mode de vie ou que les enfants se regroupent systématiquement par ethnie en dehors de la classe. Cette situation provoque des réactions négatives chez certains élèves francophones, comme chez certains professeurs d'ailleurs. Il s'installe alors un climat de méfiance réciproque qui rend plus ardues des communications déjà difficiles entre les élèves. Mais cette situation, qui semble surtout être vécue au secondaire, reste inséparable du climat général de l'école dont elle ne représente qu'une composante.

En dépit de ce phénomène de ségrégation entre les groupes et de rapports interethniques parfois tendus, d'autres observations montrent que les élèves néo-québécois ne veulent pas être marginalisés d'aucune façon en étant traités à part. Lorsque, par exemple, des mesures particulières s'imposent (classes spéciales en français), ils s'assurent de pouvoir suivre un cheminement semblable aux autres élèves.

Le statut précaire du français complique également les rapports professeurs-élèves. Bien que présentes dans les relations interpersonnelles, les difficultés de communication se manifestent davantage par le peu de participation des enfants néo-québécois aux discussions de groupe, surtout dans le secteur franco-catholique où ils sont minoritaires. Cependant, quelques expériences montrent également que, placés dans des situations de communication significatives pour eux (à la suite, par exemple, d'une représentation théâtrale à laquelle ils ont pu s'identifier), ces mêmes enfants en arrivent à parler de ce qu'ils vivent et ressentent et à s'exprimer plus librement.

c) La nouvelle tâche de l'enseignant

La présence d'enfants provenant de pays et d'horizons culturels très différents change la situation de travail du professeur. Ce dernier doit affronter une double difficulté : l'hétérogénéité des groupes eu égard à la connaissance du français et l'absence de familiarisation avec la culture française. Le défi est de taille : comment donner, par exemple, le goût du français à des élèves qui ont une compréhension minimale des textes de la littérature ? Comment le faire auprès d'enfants qui dénotent une absence de connaissance de la culture québécoise francophone ?

La tâche de l'enseignant se complique du fait que le contenu des programmes et du matériel didactique ne correspond pas à la situation nouvelle, dans sa composante montréalaise, d'un Québec pluriethnique et pluriculturel. C'est ainsi que pour l'enseignement du français au secondaire, il est difficile de trouver des textes et du matériel pédagogique appropriés.

De plus, le degré de maîtrise fort différent du français chez les élèves accroît possiblement la tâche des enseignants. Comment atteindre les objectifs académiques quand on travaille avec des groupes aussi hétérogènes ? Cependant, il ne faut pas oublier que l'hétérogénéité des connaissances, que ce soit en français ou en d'autres matières, n'est pas un phénomène propre aux écoles pluriethniques : cette forme d'hétérogénéité est une donnée avec laquelle tous les professeurs doivent savoir composer même en dehors d'un cadre de travail pluriethnique. Comme le soulignait fort justement un membre de notre comité :

> Tout le monde rêve de travailler dans des groupes homogènes et ce rêve n'est pas propre aux seuls enseignants ; ça rend la tâche plus facile. Plus on homogénéise, plus on rencontre de petites particularités et on s'engage alors dans un processus sans fin, sans limite. On risque alors de sophistiquer les

> services à un point tel qu'on en arrive à ne plus savoir quel genre de service donner à telle clientèle. Pourquoi vouloir répéter ici la même faute et sophistiquer à l'excès les services ?

Le caractère spécifique de la nouvelle situation tient davantage selon nous à la diversité des cultures et des mentalités en présence. Les intervenants scolaires doivent donc apprendre à composer avec cette situation nouvelle. Mais n'est-ce-pas devant cette expérience de la diversité que les intervenants scolaires se sentent les plus démunis? N'est-ce-pas avec cette nouvelle situation qu'ils ont de la difficulté à composer? C'est donc là que devrait porter l'essentiel des efforts.

d) Les rapports école-parents

La maîtrise insuffisante du français et l'ignorance des rouages scolaires québécois sont autant d'obstacles à la communication entre l'école et les parents néo-québécois. Connaissant mal le français, plusieurs parents ne sont pas en mesure de comprendre ce qui se passe à l'école et encore moins de venir discuter de la situation de leurs enfants avec les professeurs ou la direction d'école. De plus, dans le secteur franco-protestant, les communications se font habituellement en anglais. D'un autre côté, les parents semblent mal à l'aise face à l'institution que représente l'école québécoise. Lorsque des relations s'établissent, c'est plus souvent qu'autrement à l'occasion d'une situation de crise. Aussi ne faut-il pas s'étonner du peu de participation des parents à la vie de l'école.

1.3. Certains facteurs explicatifs

Il n'est pas possible de traiter de la situation du français sans prendre en compte d'autres dimensions

de la réalité scolaire pluriethnique qui influencent dans une large mesure la dynamique du français et des rapports interethniques à l'école de langue française : une langue ne s'apprend pas et ne se pratique pas "dans le vide".

De plus, la situation du français dans les écoles à caractère pluriethnique est dans une certaine mesure un révélateur. Elle met en lumière d'autres situations problématiques qui existaient déjà comme le manque de communication, l'existence de préjugés et le manque d'ouverture aux autres, les barrières culturelles ou encore les contraintes organisationnelles. Tout en restant également attentif à la dimension linguistique, nous nous sommes attachés à cerner davantage ces autres dimensions.

a) Du côté des enfants

De prime abord, **l'existence des préjugés** et des stéréotypes apparaît comme l'un des principaux obstacles à l'intégration et à la reconnaissance mutuelle des élèves. Nous sommes en présence d'un processus qui tend à catégoriser et à généraliser à partir d'un trait particulier et à attribuer ce trait à l'ensemble d'une population donnée. C'est aussi un processus qui tend à tout définir en terme de différences, selon la dichotomie "NOUS" et "EUX". Nous pouvons même présumer de l'existence d'effets indirects sur l'effort général de francisation de l'école. Les préjugés constituent un frein à la communication et au développement du sentiment d'appartenance à un groupe et, par ricochet, à la langue et à la culture de ce groupe.

Or, ces préjugés existent de part et d'autre. Malgré une évolution récente qui manifeste une plus grande ouverture et un désir de connaître et de découvrir, les élèves francophones véhiculent encore bon nombre de préjugés à l'égard des immigrants et des autres communautés. Les enfants néo-québécois eux-

mêmes ne sont pas sans préjugés. Cela s'accompagne chez certains d'entre eux d'une résistance psychologique, liée semble-t-il au contexte sociopolitique entourant la question de la langue d'enseignement, face à l'apprentissage du français et à son utilisation.

b) Du côté de l'école

Regardons d'abord du côté du personnel scolaire, et notamment des professeurs qui se retrouvent dans la classe en première ligne.

Les professeurs eux-mêmes manifestent des préjugés envers certains élèves. Le phénomène de la discrimination est un fait réel qui se présente sous plusieurs formes. La discrimination raciale au sens strict existe, plus ou moins importante selon les milieux, mais elle ne doit pas être prise pour la seule forme de discrimination ni même pour la plus répandue. La discrimination culturelle semble être en effet la plus courante mais aussi la plus difficile à cerner et à percevoir parce qu'elle est souvent plus subtile dans ses manifestations que la première. Car, au-delà d'une hostilité ouverte mais peu fréquente[1], il s'agit surtout d'une ignorance, d'une incompréhension de l'univers culturel de l'enfant, de ce qu'il vit, de ses besoins. On "ignore" en ce sens qu'on ne connaît pas ce qu'est l'enfant ou encore en faisant comme s'il n'existait pas. Dans les deux cas, ce sont les attitudes et les façons de faire du personnel scolaire qui sont en cause et, au premier chef, celles des professeurs, puisque que ce sont eux qui sont le plus sou-

---

1. Entrent dans cette catégorie les réactions négatives des professeurs face à l'utilisation de la langue maternelle chez les enfants. Ces réactions semblent encore plus fortes face à certaines langues (par exemple le créole).

vent en contact **direct** avec les enfants. De plus, il nous faut faire état du refus de certaines directions d'école ou de polyvalente de reconnaître l'existence de problèmes à moins que la situation ne tourne en conflits ouverts et incontrôlables.

Cette méconnaissance des traits culturels, des normes et des valeurs propres aux enfants se traduit dans le choix des approches pédagogiques et du matériel. De plus, les professeurs se sentent et se disent démunis car ils sont peu préparés et mal outillés pour faire face à la situation. Un exemple parmi d'autres : quelle approche doit-on retenir dans l'enseignement du français? Faut-il enseigner le français comme une langue maternelle ou comme une langue seconde?

D'autres facteurs sont à rechercher du côté du **système scolaire** comme tel (facteurs organisationnels). Dans le secteur franco-catholique, **l'organisation de l'école est conçue pour des milieux homogènes** aux plans linguistique et culturel. Les approches pédagogiques, le matériel, les tests, les normes organisationnelles et autres, tout semble être fait pour une école standard :

- normes relatives à la distribution des ressources financières ;

- manque de soutien pédagogique : en dehors de quelques rencontres, les professeurs sont en grande partie laissés à eux-mêmes et sans points de référence ;

- outils inadéquats (matériel, tests de mesure et d'évaluation) ;

- soutien linguistique inadéquat ;

- standards de performance à respecter ;

- encore peu de mesures progressives d'intégration et de suivis de la classe d'accueil à la classe régulière.

En plus du problème des approches pédagogiques mal appropriées, l'absence de matériel reflétant la diversité actuelle de l'école contribue à la difficulté de susciter un sentiment d'identification et d'appartenance. Mais, par delà les représentations et les images, l'école ne favorise pas une motivation à connaître cette diversité et à la reconnaître en valorisant l'autre dans ce qu'il est et ce qu'il vit aujourd'hui. Enfin, l'école tombe trop souvent dans le piège de la "folklorisation" lorsqu'elle s'intéresse à la réalité des communautés ethniques.

Si ce constat général s'applique en partie au secteur franco-protestant, ce dernier fait face de plus à une problématique particulière liée à la division confessionnelle et linguistique du système scolaire québécois. Le secteur protestant dans son ensemble a déjà une assez longue expérience d'enseignement aux enfants de groupes minoritaires. Les classes et les écoles à caractère pluriethnique existent déjà depuis longtemps. Le secteur protestant a donc appris avec les années à composer dans une certaine mesure avec cette réalité mais il l'a appris dans le cadre d'un enseignement donné majoritairement en anglais.

Le secteur franco-protestant étant en plein développement, le défi que rencontre alors le réseau protestant est le suivant : comment intégrer les enfants des groupes minoritaires, inscrits à l'école française, à la société québécoise majoritaire de langue française à partir des structures scolaires et organisationnelles qui sont les siennes, c'est-à-dire, à caractère anglais? Comment faire en sorte que ces structures ne soient pas de fait anglicisantes?

Certains parmi nous ont relevé, chez les commissaires et les hauts fonctionnaires, une absence quasi totale de préoccupations concernant le rôle de l'école franco-protestante en la matière. Existe-t-il une volonté politique d'aller au-delà d'une francisation de façade ? Quel soutien organisationnel et pédagogique est-on prêt à fournir à ces écoles dans le secteur protestant?

La situation quant à la composition du personnel se présente aussi différemment dans les deux secteurs. La composition du personnel du secteur franco-protestant reflète le caractère pluriethnique de ses écoles. Cette proportion peut varier d'une école à l'autre mais elle atteste toujours d'une grande diversité. À l'école secondaire de Roberval, par exemple, plus des deux tiers des professeurs sont nés à l'extérieur du Canada et représentent un assez large éventail de pays et de traditions culturelles.

La situation est tout autre dans le secteur franco-catholique. Le comité ne peut que déplorer cette absence de diversité au sein du personnel scolaire en quasi-totalité d'origine québécoise francophone. Une plus grande diversité du personnel ne pourrait que favoriser une plus grande intégration, à tout le moins aplanir certaines difficultés. Plusieurs expériences montrent en effet que la présence de professeurs néo-québécois conduit à un plus grand rapprochement et à un meilleur climat de communication.

L'école se doit de refléter un peu plus, dans son personnel, la société qui l'entoure avec les groupes et les cultures qui la composent. Cela, ne serait-ce que pour retrouver à l'école "une dimension symbolique, une identification et la possibilité de se reconnaître dans la société à travers des images, des visages qui expriment ses valeurs de vie".

Soulignons cependant que l'absence de personnel provenant des communautés ethniques n'est pas propre à l'école et qu'on peut l'observer partout dans les autres sphères de la société.

La question de **l'hétérogénéité ethnoculturelle** de l'école liée au **phénomène de la concentration** a été également soulevée dans nos discussions. Nous avons été amenés à relativiser ce facteur potentiel, par ailleurs souvent évoqué.

Les écoles présentent des situations fort variables à cet égard. C'est un facteur dont l'influence semble plus ou moins importante selon la dimension traitée. En regard de l'apprentissage de la langue et de l'intégration des élèves au plan linguistique par exemple, il semble que ce n'est pas l'hétérogénéité en soi qui pose problème mais le regroupement d'une seule ou de quelques ethnies au sein d'une école. Le risque de clivage entre les groupes semble alors plus grand, de même que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage linguistique et le recours à une langue commune. Nous disons bien "il semble" parce que les opinions sont partagées en la matière. Pour certains, c'est une question importante ; pour d'autres, c'est un phénomène secondaire, les problèmes de l'intégration relevant d'abord d'une absence de politiques et d'objectifs communs.

c) Du côté des rapports entre l'école et les parents

Malgré certaines exceptions, l'école québécoise française et catholique a été trop souvent fermée aux groupes qui n'avaient pas la même langue ou la même religion. Ce caractère "d'enclave fermée" perdure encore dans les perceptions des gens malgré l'évolution manifeste des dernières années. L'école franco-protestante, quant à elle, a profité de la tradition d'enseignement aux enfants des groupes minoritaires développée par le réseau protestant. Mais il semble que dans les deux cas, l'école-institution soit perçue comme peu présente et ouverte sur le milieu. L'école est un milieu artificiel et fermé sur le reste de la société : l'école est faite pour les enfants et ne sert à rien d'autre. Une fois les enfants partis, l'école ferme comme un édifice à bureaux. Plusieurs parmi nous ont reproché à l'école de ne pas prendre en considération les caractéristiques du milieu dans lequel elle est implantée. Le secteur franco-protestant rencontre à cet égard une difficulté supplémentaire. La très grand majorité de ses écoles primaires ne sont pas des écoles de quartier et elles regroupent

des enfants venant de différents milieux. L'association école-milieu social d'insertion ne peut donc avoir à l'heure actuelle la même résonance dans les deux secteurs. Cette distance (sociale, culturelle, économique) de l'école ressemble étrangement par certains côtés à celle vécue par les enfants des milieux populaires. De plus, pour plusieurs d'entre nous qui sont membres de communautés culturelles, ce fait explique en partie qu'aux yeux des groupes ethniques, le français soit davantage perçu comme une langue académique et scolaire plutôt que celle d'une communauté vivante. Cette quasi-absence de l'école dans le milieu se combine donc à l'influence d'autres facteurs (ignorance de la langue, conceptions face à l'école et au rôle des parents dans sa gestion) pour expliquer le peu de participation des parents néo-québécois.

Il est nécessaire, enfin, de situer la question de la participation des parents néo-québécois à l'intérieur de la question plus générale de la participation des parents : il existe un malaise de l'institution scolaire face à la participation de **tous** les parents, tout particulièrement dans le secteur franco-catholique.

Ces rapports difficiles entre les parents et l'école (avec ses effets sur la vie de l'école et la place du français) doivent aussi être mis en relation avec l'attitude générale des parents face à l'intégration de leurs enfants à la société québécoise.

On ne peut nier l'existence d'une certaine méfiance chez certains parents néo-québécois de même que leur repli face à la société québécoise. Mais pareille réaction de la part des parents néo-québécois[1] s'explique ; elle traduit chez eux à la fois

---

1. Les immigrants qui ont un statut de réfugiés semblent prendre plus de temps à faire leur le pays d'accueil : ils conservent l'espoir de retourner vivre dans leur pays d'origine, retardant ainsi leur insertion définitive dans leur nouveau pays.

la mésadaptation à la nouvelle culture et à la nouvelle société, et un conflit de générations. L'enfant qui grandit au Québec et qui fréquente le système scolaire québécois, s'adapte au pays d'accueil plus rapidement que ses parents. Cette situation est relevée par les jeunes eux-mêmes qui contestent le refus des parents de les laisser se mêler aux autres enfants ou la surprotection dont ils les entourent.

D'un autre côté, les parents se sentent investis d'une mission : celle de transmettre un héritage culturel à leurs enfants. Comme le soulignait un membre de notre comité, "s'ils ne peuvent le faire, ils ne sont plus rien. Or, plus leurs enfants sont adaptés à la société québécoise, plus ils sont réfractaires aux valeurs traditionnelles et ancestrales que leurs parents veulent leur transmettre". Les valeurs des parents sont mises en cause, battues en brèche ; ce qui ne va pas sans causer un certain drame : "les parents s'inquiètent ; ils ont peur de perdre leurs valeurs culturelles. En intégrant d'autres valeurs, les enfants mettent en cause celles des parents. Deux générations s'affrontent".

Ce conflit de valeurs et de générations est évidemment vécu plus intensément à l'adolescence et par les jeunes de la "deuxième génération", ceux qui sont nés au Québec. Certains de ces jeunes se trouvent littéralement "coincés" entre deux mondes, entre deux univers culturels avec tout ce que cela implique de messages différents (parfois contradictoires) au plan des valeurs mais aussi des comportements et des façons de faire. On a donné ici l'exemple, souvent utilisé par ailleurs, des modèles face à l'autorité, à l'école et à l'éducation. De plus, des jeunes expriment des attitudes en apparence contradictoires : ils veulent à la fois se regrouper et se rapprocher des autres ; ils désirent affirmer leurs différences et se modeler sur la majorité. Enfin, face à des univers culturels différents, ces jeunes vivent plus ou moins dans une situation conflictuelle : pris entre deux mondes, ils n'appartiennent finalement à aucun des deux et se sentent rejetés par l'un et l'autre.

Sur le plan de la langue, enfin, les enfants sont en contact, à la maison, avec une langue (et une culture) différente de celle de l'école. Dans plusieurs cas, le français a donc là aussi à se trouver une place, car il y apparaît comme en supplément. La famille est perçue comme le lieu le plus propice à la préservation de la langue maternelle des enfants et la majorité des parents y tiennent beaucoup. C'est tant pour cette raison que par ignorance du français, semble-t-il, que les parents laissent alors à l'école l'entière responsabilité de l'apprentissage du français. Cette situation peut d'ailleurs être la source de malentendus entre les parents et les professeurs. Ces derniers s'attendent à ce que la famille soit, comme l'école, un lieu de pratique du français, alors que les parents réservent jusqu'à un certain point ce rôle à l'école pour s'attacher, eux, à la préservation de la langue maternelle. Cette attitude des parents peut facilement être interprétée comme de l'indifférence ou de la résistance au français alors qu'elle exprime d'abord un attachement à la langue maternelle[1]. Nous avons à l'heure actuelle l'impression d'être en présence de cheminements parallèles, d'influences qui coexistent, sans liens véritables les unes avec les autres.

---

1. Cela n'exclut pas évidemment l'existence d'une résistance face au français de la part de certains parents, résistance qu'on retrouve également chez les élèves. On rapportte d'ailleurs le cas d'une école où un groupe de parents récusent le caractère essentiellement français de leur école. Ils voudraient que leur école manifeste au contraire un caractère bilingue et qu'elle communique (circulaires) avec les parents en français et en anglais. Par contre, nous observons aussi que depuis la loi 101, la situation linguistique au Québec est plus claire pour ceux qui y viennent et que, chez les Néo-québécois d'immigration plus récente, il n'existe pas de résistance marquée face au français.

Nous jugeons nécessaire de compléter cette analyse par des commentaires concernant la situation générale.

Les difficultés particulières vécues dans les écoles pluriethniques tiennent autant au contexte général de l'éducation (changement de programmes, ressources de plus en plus réduites, mises en disponibilité, mobilité professionnelle) qu'à la disparité de la clientèle.

En regard de la situation du français à l'école, il y a lieu de distinguer ce qui est le fait de cette nouvelle disparité de la clientèle, de ce qui relève d'une situation plus générale concernant la qualité et l'intérêt par rapport au français. Dans les écoles à caractère pluriethnique, le problème ressort davantage mais il est aussi présent ailleurs. On constate, en effet, l'existence d'un phénomène plus large de désaffection de la société québécoise vis-à-vis du français, langue d'origine, qui se traduit par une baisse de l'intérêt par rapport au français et à sa maîtrise et, par voie de conséquence, par un déclin de sa qualité. Certains mettent en cause la pertinence des anciens programmes de français[1] et du matériel utilisé en général dans l'enseignement du français (au secondaire à tout le moins) : on le considère peu adapté aux intérêts des élèves qui ne s'y reconnaissent pas. Jusqu'à quel point les cours de français donnent-ils véritablement le goût du français et le désir de l'utiliser dans la vie courante, et cela, qu'on soit d'origine québécoise francophone ou non?

Quant à l'amélioration des rapports interethniques, il est nécessaire d'avoir un rythme d'évolution respectueux des personnes. Toutefois, il y a un travail qui se fait peu à peu au sein de la majorité québécoise dont la mentalité change. Une ouverture à

---

1. Quant aux nouveaux programmes, il est encore trop tôt pour se prononcer.

l'égard des nouveaux venus est en train de s'opérer. Des efforts manifestes sont entrepris pour changer graduellement les vieilles habitudes.

> Le peuple québécois manifeste maintenant beaucoup d'ouverture à l'égard des minorités ethniques. On note une meilleure compréhension à leur égard au sein des administrations scolaires. Les relations de voisinage se sont également améliorées. Dans les écoles secondaires, la mentalité des jeunes francophones change également.

Le système scolaire québécois est une entreprise pleine de lourdeur et cela va prendre un certain temps avant qu'il bouge et réagisse de façon significative à la présence des jeunes Néo-québécois. Entre-temps, il y aura croyons-nous des négociations et des ajustements réciproques.

1.4. Mesures prises et expériences tentées

Notre examen de la situation ne saurait être complet sans la présentation rapide d'un certain nombre de mesures déjà prises et d'expériences tentées ici ou là.

Les mesures les plus connues et les plus généralisées dans l'ensemble des commissions scolaires concernent **l'apprentissage linguistique** proprement dit : les classes d'accueil et de francisation, le soutien linguistique complémentaire et le programme P.E.L.O.

Parallèlement à leur objectif général d'initiation à la vie québécoise et d'intégration linguistique et sociale au système scolaire, les **classes d'accueil**, de la maternelle à la fin du secondaire, visent également l'apprentissage minimal de la langue française par les enfants immigrants non francophones. Les **classes de francisation** s'adressent aux jeunes non francophones nés au Québec.

Malgré le bien-fondé reconnu de telles mesures, plusieurs commentaires insistent sur le fait que les classes d'accueil ne préparent pas suffisamment les enfants (sur les plans de la langue et des matières scolaires) à leur intégration en classe régulière, qu'elles sont souvent situées à l'extérieur du quartier et que la durée de fréquentation prévue est trop stricte. Conscientes de cela, plusieurs commissions scolaires ont procédé à des réajustements. C'est le cas de la C.E.C.M. où se retrouvent la majorité des classes d'accueil et de francisation. Sa nouvelle politique de services aux élèves des communautés culturelles propose, par exemple, un processus d'intégration scolaire basé sur le respect du rythme d'apprentissage (capacités et motivation) de chaque enfant, avec une durée variable en classe d'acueil ; elle met davantage l'accent sur une meilleure préparation à la classe régulière sur le plan des matières scolaires et de l'apprentissage formel du français.

Il existe également des mesures de **soutien linguistique.** Ces mesures portent différents noms selon les milieux, mais on entend généralement par cela toute aide particulière fournie aux élèves inscrits en classe régulière mais n'ayant pas une maîtrise du français correspondant aux exigences de leur niveau d'études. Ces mesures existent mais elles devraient être plus répandues. De plus, il n'y a pas de consensus quant aux approches et aux types de ressources. Faut-il privilégier une approche basée sur la grammaire et les exercices ou, au contraire, une approche qui prend en compte le vécu des enfants? Est-on justifié de faire appel aux services de l'orthopédagogue dont le travail est axé sur les difficultés d'apprentissage en soi et non sur les difficultés rattachées à l'apprentissage de la langue proprement dit?

Certaines écoles organisent aussi des **cours de français à l'intention des parents** eux-mêmes ; d'autres font appel au service de l'Éducation des adultes pour la création de classes d'alphabétisation et de francisation. De telles expériences sont malheureuse-

ment peu connues et se comptent sans doute sur les doigts de la main. Mail il nous apparaît important de les mentionner afin de montrer qu'elles sont possibles et qu'elles mériteraient sans doute d'être généralisées sous une forme ou sous une autre.

Le ministère de l'Éducation a mis sur pied, en 1977, le Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) destiné aux élèves allophones du primaire et éventuellement du secondaire.

Le programme P.E.L.O. a pour objectif principal d'assurer la communication dans la langue d'origine entre les enfants et les parents. Il a aussi pour objectifs secondaires :

a) d'améliorer la qualité de la langue parlée par les enfants ;

b) de donner aux enfants la possibilité d'écrire dans leur langue d'origine ;

c) de développer la conscience de l'identité des membres de la communauté de façon à ce qu'ils puissent fournir un apport original à la communauté d'adoption.

Le programme P.E.L.O. vise à permettre une meilleure transition entre la famille et l'école vue comme une deuxième famille. De même origine que les enfants à qui il enseigne, le professeur réussit souvent mieux à établir des contacts avec eux et il sert de lien entre ces derniers et l'école. Mais ce programme ne s'adresse pas à tous les enfants. À l'heure actuelle, huit langues seulement sont enseignées : l'italien, l'espagnol, le portugais, le grec, le chinois mandarin, le laotien, le cambodgien et le vietnamien. De plus, ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui participent au programme, lequel demeure facultatif (au choix des parents et là ou le nombre le justifie) et se donne après les heures régulières de

classe[1]. Enfin, tel que conçu actuellement, le programme répond davantage aux besoins des enfants nés au Québec, notamment ceux de la deuxième génération, qu'à ceux des enfants immigrants qui ont au départ une plus grande maîtrise de leur langue maternelle.

Quelques expériences sont aussi tentées dans le cadre du **projet éducatif** de l'école. Ces projets sont différents mais ils ont, tous, les caractéristiques suivantes : valorisation de la langue française, prise en compte du caractère pluriethnique et pluriculturel de l'école, ouverture sur le milieu et sur la participation des parents et des groupes intéressés, intégration de l'ensemble des dimensions de la vie de l'école (matières scolaires et activités parascolaires). Les expériences dont nous pouvons témoigner s'insèrent dans un long cheminement et elles sont en cours "d'expérimentation". Mais elles nous indiquent déjà, malgré les difficultés inhérentes à de tels projets, le potentiel de changement qu'elles représentent.

D'autres écoles sont aussi le cadre **d'expériences ponctuelles**. Ces expériences mettent souvent **l'accent sur des activités concrètes** qui partent du vécu et des expériences des élèves, leur fournissant ainsi des occasions de partager des choses vraiment significatives pour eux. Ces expériences veulent favoriser une intégration spontanée et naturelle et un rapprochement entre les groupes au sein de l'école. Elles prennent le plus souvent la forme d'activités parascolaires : troupe de théâtre, journal étudiant, spectacles, semaine multiculturelle. D'autres expériences s'adressent aussi aux parents ou aux groupes. Tel comité de parents s'organise pour encourager la

---

1. Cette année, des cours d'enseignement des langues d'origine sont dispensés, dans la région de Montréal, dans les commissions scolaires suivantes : C.E.C.M., Jérôme-Le-Royer, Les Écores et Sainte-Croix.

participation des parents aux assemblées ou à certaines activités parascolaires ; tel groupe de professeurs invitent des membres des communautés culturelles à venir leur parler de ce qui se passe dans leur milieu ; telle école communique avec les parents dans leur langue ou leur offre des locaux pour des réunions ou des activités.

La majorité de ces expériences sont nées d'initiatives locales. Quant aux **politiques plus générales,** nous ne connaissons que celle, toute récente, de la C.E.C.M. Cette dernière a adopté en avril 1984 une politique dite Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.E.C.M.[1]

Cette politique s'appuie sur des acquis antérieurs mais propose également des changements d'orientation :

- favoriser la fréquentation de l'école de quartier (et son équivalent au niveau secondaire) plutôt que le regroupement des enfants dans certaines écoles : application progressive avec des mesures d'appui appropriées aux écoles qui seront responsables de cette intégration ;

- développer une éducation interculturelle auprès des francophones comme des non francophones ;

- assurer aux enfants une maîtrise suffisante du français ;

---

1. Commission des écoles catholiques de Montréal, Développement pédagogique aux communautés culturelles, Service des études, Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.E.C.M., avril 1984, 45 p.

- mettre davantage l'accent sur les apprentissages scolaires pour les enfants des classes d'accueil ;

- assurer un meilleur suivi d'une année à l'autre.

Enfin, un certain nombre de mesures existantes concernent le **personnel scolaire.**

Pour résoudre les tensions qui existent entre l'école et les groupes ethniques et qui résultent la plupart du temps d'un défaut de communication et de compréhension mutuelle, le secteur français de la C.E.P.G.M. et la C.E.C.M. ont embauché, sur le modèle de ce qui se faisait déjà dans le secteur anglo-protestant, des **agents de liaison.** Ces derniers ont une fonction de conciliateurs et de médiateurs entre l'école et les divers groupes ethniques. Le rôle de l'agent de liaison est de mettre les gens en relation et de les aider à établir une communication fructueuse pour tous les partenaires de l'école (enfants, parents, professeurs, direction).

L'expérience actuelle montre que les agents de liaison ont des vocations multiples selon les milieux et les groupes concernés :

- un rôle de traducteur ;

- un rôle de "pompier" dans les situations de crise ;

- un rôle pédagogique : recueillir des informations auprès des communautés et alimenter les professeurs.

Les membres de notre comité ont émis à cet égard des avis différents. Pour certains d'entre nous, l'agent de liaison se présente comme une solution provisoire et traduit le désarroi du milieu scolaire

devant une situation nouvelle qui apparaît complexe à plusieurs égards. Pour d'autres, il se révèle comme une solution heureuse aux difficultés rencontrées.

Mais si la présence de l'agent de liaison se développe comme un service parallèle, elle pourra, à long terme, nuire au contact direct entre le milieu scolaire, les parents et les groupes sociaux. Pareille mesure aura pour effet de concourir à la ségrégation plutôt qu'à l'intégration. Ce moyen risque d'être utilisé par la structure scolaire pour régler uniquement les problèmes tels que définis par les structures. Enfin, si l'agent de liaison est perçu comme le "pompier", le spécialiste des problèmes et des cas difficiles que le milieu scolaire se sent incapable d'affronter, il y a danger que les intervenants scolaires ne développent jamais les attitudes et les habiletés nécessaires pour prendre eux-mêmes en charge la résolution des conflits. Des expériences semblables tentées dans d'autres milieux (par exemple, les affaires sociales) montrent qu'ils ne servent parfois qu'à colmater les trous et à éviter aux structures administratives de s'attaquer aux vrais problèmes, notamment celui de la sous-représentation des communautés culturelles au sein même des institutions. Mesure provisoire ou permanente, cette formule demande à être évaluée, comparée à des mesures semblables mises en place ailleurs dans d'autres provinces ou pays.

Afin que le milieu scolaire se prenne lui-même en charge, des actions de **sensibilisation et de perfectionnement** sont aussi organisées pour le personnel. Mais un des problèmes que rencontrent de telles actions réside dans l'absence d'instrumentation. C'est ainsi que de plus en plus, les projets d'intervention, tel celui de la C.E.C.M. ayant pour thème "Les fêtes", ne veulent pas seulement informer ou sensibiliser mais fournir en même temps des outils de travail (guide pédagogique, activités d'apprentissage).

À côté d'un encadrement pédagogique, d'autres mesures visent à modifier des **éléments de l'encadrement organisationnel** de l'école qui ont des incidences sur l'encadrement pédagogique et sur les relations interpersonnelles des élèves et entre ces derniers et les professeurs : diminution du nombre d'élèves par classe pour favoriser la récupération en français et le suivi auprès de chaque étudiant, contacts plus fréquents d'un professeur avec ses élèves à l'occasion des cours de récupération ou des activités parascolaires.

Cet éventail de mesures et d'expériences n'est pas complet mais il nous donne une bonne idée de ce vers quoi s'oriente le milieu scolaire.

2. ORIENTATIONS

Les québécois francophones ont connu beaucoup de changements depuis les deux dernières décennies. Alors qu'ils s'étaient battus pour préserver la langue et la culture françaises, voilà qu'ils doivent s'ouvrir maintenant au pluralisme linguistique et culturel.

C'est à l'école, et plus précisément à l'école de la région montréalaise, qu'on demande de s'ouvrir à cette nouvelle réalité pluriculturelle et interculturelle, d'accueillir et d'intégrer harmonieusement les enfants des diverses ethnies et de leur apprendre le français de telle manière qu'ils se sentent à l'aise à l'école, dans leur milieu social immédiat et dans l'ensemble de la société.

Nous sommes tous conscients cependant que, même si l'école a un rôle important à jouer dans la société, elle ne peut relever à elle seule le défi de préparer les générations montantes à vivre en français dans un Québec pluriethnique : c'est l'affaire de toute la société.

L'effort de l'école doit s'inscrire à l'intérieur d'un effort de la collectivité québécoise. En effet, pour amorcer de véritables changements, il est nécessaire que Québécois francophones et Néo-québécois fassent équipe, qu'ils réfléchissent ensemble et qu'ils acceptent de se remettre en question avec tous les risques que cela comporte de part et d'autre. Il faut entre autre chose que, d'une part, les Québécois francophones connaissent la situation linguistique et culturelle des Néo-Québécois et que, d'autre part, les Néo-Québécois connaissent la situation linguistique et culturelle de la société québécoise, le contexte

socio-historique dans lequel se sont faits les choix linguistiques du Québec et qu'ils en sachent les motifs.

S'interroger sur la manière d'intégrer les enfants néo-québécois à l'école française, c'est se demander en même temps quelle société nous voulons bâtir ensemble. Cette société prendra-t-elle en compte l'existence et les aspirations de tous les groupes ethniques en présence? Se fera-t-elle avec leur participation?

C'est donc dans la perspective d'un nouveau "contrat social" que doit se comprendre et s'établir une politique de l'enseignement et de l'utilisation du français dans le contexte de l'école française pluriethnique de la région montréalaise.

Pour rester dans cette perspective, nous avons jugé nécessaire de cerner d'abord LES ENJEUX DE L'INTÉGRATION DES NÉO-QUÉBÉCOIS ET LA PLACE DU FRANÇAIS DANS CETTE INTÉGRATION, ensuite LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA FRANCISATION DES ENFANTS ISSUS DES COMMUNAUTÉS ETHNIQUES et enfin, LES RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE ET LE MILIEU SOCIAL ENVIRONNANT.

2.1. Les enjeux de l'intégration et la place du français

La question du français et de son utilisation à l'école renvoie à celle, plus générale, de l'intégration à l'école et à la société. Un choix d'école se fait en fonction d'un choix de société et dans le cas présent, d'une conception de l'intégration et des rapports intergroupes qui les fondent ; là-dessus, nous sommes tous du même avis.

2.1.1. Un modèle d'intégration

Définir l'intégration, c'est dire en même temps dans quel type de société on veut vivre et travailler,

quelle place est faite aux minorités ethniques, à leur langue et à leur culture, quelle importance est donnée au français et enfin quel rôle on assigne à l'école.

Certains parmi nous ont parlé de ce que devrait être l'intégration à partir du point de vue des Néo-Québécois. Ils ont dit que l'intégration était affaire de sentiment : s'intégrer, c'est épouser un pays. Cela dépasse de beaucoup la seule connaissance ou maîtrise de la langue. Si cette dernière est une condition nécessaire, elle ne constitue en rien la mesure d'une intégration réussie. On peut en effet, maîtriser la langue et se sentir étranger, parce que rejeté par la société d'accueil ou ne voulant s'y intégrer soi-même. De même, il est possible d'être adapté, c'est-à-dire de bien "fonctionner" socialement et de s'exprimer aisément en français, sans être pour autant intégré.

D'autres ont souligné que l'intégration était affaire de partage, d'échange réciproque. Au terme de l'échange, nous assistons à une transformation, à un mélange. C'est pourquoi l'intégration appelle en même temps au respect des diverses langues et cultures en présence et à la promotion de ces différences, en évitant de le faire uniquement dans les termes majoritaire/minoritaire.

Après discussion, nous nous sommes mis d'accord pour donner au terme intégration le sens suivant : **la possibilité pour les individus venant d'horizons linguistiques et culturels différents, de participer à la définition et à la construction d'une société en évolution.** L'intégration n'est pas une expérience de fusion ou de "melting pot" mais, une expérience d'interaction de type participatif et ouverte à tous.

Derrière le tandem intégration/participation, on retrouve l'illustration des rapports des nouveaux venus à la société d'accueil. Ce qui est en cause c'est la possibilité pour ces derniers de travailler à l'édification de la société et d'influencer son évolu-

tion. Cela ne se fera que si la société favorise cette participation en offrant moyens et occasions propices. En pareil cas, il est plus facile pour les nouveaux venus de comprendre et d'accepter les valeurs et les façons de faire de la société d'accueil, sans pour autant y adhérer pleinement ou en totalité et donc, sans perdre leurs valeurs d'origine. C'est à travers cette participation que s'avère possible le développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil, ce qui est difficile à réaliser lorsqu'on se place dans l'optique d'une intégration assimilatrice.

Le concept de l'intégration est inséparable de l'idée de participation et de la reconnaissance de ce fait par la société d'accueil. En plus d'une connaissance et d'une reconnaissance réciproques, ce concept implique une transformation de part et d'autre au fur et à mesure de l'échange : "Si la culture québécoise s'ouvre, elle va peu à peu emprunter des choses et il se réalisera une synthèse sur le plan des valeurs, des façons de faire, des habitudes".

Cette conception de l'intégration comporte comme condition nécessaire la notion de durée et de rythme : l'intégration suppose de part et d'autre un processus plus ou moins long. Elle tient compte également de l'âge des individus : le processus d'intégration se vit différemment selon les générations. Ainsi, pour les adultes de la première génération qui vivent l'expérience de l'immigration et de l'établissement dans un nouveau pays, l'intégration peut n'être que partielle, inachevée. Elle sera réussie cependant si elle repose sur la participation à la vie de la société d'accueil. Cette dernière doit donc dans ses moyens d'intégration, favoriser cette participation. Pour les jeunes, l'intégration à la société québécoise se vit différemment suivant qu'ils sont nés au Québec ou à l'extérieur. Pour ces derniers, l'expérience de l'intégration se vit un peu à la manière des adultes de la première génération même si les jeunes ont tendance à s'adapter plus rapidement et à adopter les

comportements des jeunes Québécois du même âge. Il n'en demeure pas moins que leurs racines sont ailleurs ; l'école doit en tenir compte dans ses stratégies d'intervention. Pour ce qui est des jeunes issus des groupes ethniques mais qui sont nés au Québec, même s'ils sont intégrés dans les faits, ils n'en sont pas moins, comme tous les jeunes à la recherche d'une identité. En ce qui les concerne, cette identité revêt souvent plusieurs facettes. C'est par rapport à eux et non en fonction de leurs parents, que l'école doit orienter son action et faire en sorte de leur permettre de se construire une identité personnelle en réalisant une synthèse à partir des valeurs qui leur sont proprosées : celles héritées de leurs parents et de leur groupe ethnique et celles de leur pays d'accueil. Les parents doivent aussi être conscients des défis auxquels leurs enfants ont à faire face et les accompagner dans leur démarche.

2.1.2. La place du français dans l'intégration

Pour nous tous, l'intégration est une expérience de type participatif et la langue française exerce, au sein de cette expérience, une fonction indispensable. Au dire de l'un d'entre nous, "c'est la colonne vertébrale de nos relations intergroupes et le point de ralliement des cultures du Québec". Pour une autre, elle sert de véhicule commun qui, sans supprimer les différences, rend possible les apports spécifiques aux cultures des groupes en présence. Elle est perçue comme un élément permettant aux gens de communiquer et aux diverses cultures de ce cotoyer harmonieusement. "En parlant français, nous pouvons mettre en commun nos diverses valeurs culturelles, nous nous comprenons mieux mutuellement, ce qui est un gain énorme".

Tous les pays ont une langue commune qui permet d'échanger et de se comprendre. Elle sert de principe unificateur, de lieu de convergence. Dans le reste du Canada et aux États-Unis, c'est l'anglais qui remplit cette fonction. Au Québec, le français est la langue

du système et de l'organisation sociale ; il est normal qu'elle serve de véhicule commun de communication.

Toutefois, nous sommes bien conscients que la langue commune au Québec est en même temps celle d'une minorité lorsqu'on replace le Québec dans l'ensemble canadien et américain. À ce titre, elle a besoin de la protection d'une législation linguistique pour se maintenir, s'affirmer et se développer. Car, étant donné son environnement, la langue française au Québec est toujours dans un équilibre fragile. Elle a aussi besoin pour se maintenir et se développer de l'apport de tous les autres groupes linguistiques qui vivent au Québec. En effet, compte tenu de la situation linguistique québécoise, nous sommes conscients que tous les Néo-Québécois, en adoptant le français comme langue commune viennent non seulement enrichir la collectivité québécoise de leurs diverses cultures mais également la renforcer dans sa situation de minorité au Canada et en Amérique du Nord. Les témoignages suivants viennent le confirmer :

> Pour la survie du fait français au Québec, les Québécois de vieille souche ont besoin de l'aide des Néo-Québécois. Plus l'unité centrale est forte, moins elle se sent menacée et plus elle intègre harmonieusement. Voilà pourquoi il est important pour les Néo-Québécois de se brancher sur une langue commune et d'accepter le caractère français du Québec.
>
> Si les petits groupes ne se rallient pas à la langue de la majorité, ils peuvent, à long terme, mettre en danger leur propre survie. La survie des groupes minoritaires dépend de celle du groupe majoritaire. Ces groupes pourront s'épanouir au Québec à condition que le groupe majoritaire le puisse. La survie de tous les groupes

> dépend de l'adoption d'une langue commune, le français. Même si le français prédomine, toutes les cultures vont se sentir respectées en dépit de cette préséance.

Toutefois, comme nous l'avons souligné précédemment, se franciser ne signifie pas partager automatiquement la même identité. Cette dernière s'acquiert à la suite d'un processus long et difficile. "Il faut laisser le temps aux gens de changer d'état d'âme". On peut vivre pour un temps en juxtaposition, tout en adoptant la langue française et en respectant les valeurs culturelles appartenant à chacun des groupes.

2.1.3. Le sens de l'évolution de la francophonisation et de l'identité québécoise : une mise en perspective historique

Ce lent processus de francophonisation et de quête d'identité n'est pas inédit ; il s'inscrit dans le prolongement des expériences faites au Québec depuis l'arrivée des premiers colons français.

Pour notre bénéfice, un membre du groupe a fait une description de l'évolution historique de la francophonisation et de l'identité au Québec.

> La première phase correspond à la venue des Français de France au Canada.
>
> La deuxième phase correspond à l'époque où la proportion d'habitants canadiens-français nés au Canada était plus importante que celle des Français venus de France : à partir de 1668.
>
> La troisième phase consiste en celle où les Canadiens français ont subi l'influence des Canadiens anglais : à partir de 1760.

La quatrième phase correspond à celle d'aujourd'hui où les Québécois francophones ont pris l'initiative de définir la "québécité" et de se dire les seuls vrais Québécois. Au même moment, il y a diminution de l'influence des Canadiens anglais, un enrichissement considérable des autres ethnies, l'arrivée de Français de France en plus grand nombre et une certaine prise de conscience de la présence des autochtones. Il n'y a pas de doute que pour les Québécois "pure laine" qui ont pris l'initiative de définir la "québécité", tous les autres vont devoir s'intégrer à eux.

La cinquième phase cependant devra être réalisée par la convergence de toutes les richesses des ethnies qui vivent au Québec, principalement dans la région de Montréal. Pour cela, il y a lieu de parler de création plutôt que d'intégration. La solution réside dans une union de convergence, où chacun pourra tirer partie de l'autre pour profiter de sa richesse. Ce sera un long et lent processus au terme duquel on retrouvera un Québec francophone à diverses facettes pluriethniques. Le Québec va accentuer son "faciès" francophone mais sur des bases polygènes.

Il est essentiel que, dès maintenant, nos institutions québécoises, surtout celles de la grande région de Montréal, comprennent la richesse de l'appel à la polyethnicité.

Cette incursion historique nous aide à constater que l'identité québécoise est une réalité en perpétuel

mouvement ; elle se construit à partir de la somme des diverses identifications des groupes en présence y compris celle du groupe majoritaire.

Le but ultime est de former ensemble une société à laquelle tous pourront s'identifier : une société francophone nord-américaine. Pour y arriver, les nouveaux venus doivent chercher à participer aux diverses structures de la société québécoise, syndicats, organisations, groupes de pression : "participer à la construction d'une nouvelle société, c'est très important ; de cette manière, on fait participer les autres à ses propres richesses et on participe à celles des autres".

2.2. L'école québécoise et la francisation des Néo-Québécois

2.2.1. Le rôle de l'école québécoise dans la francisation et l'intégration des jeunes

Pour préparer dès maintenant les jeunes à vivre harmonieusement dans cette société francophone à diverses facettes pluriethniques, il est essentiel de prévoir des mesures, d'abord dans les écoles de la région de Montréal certes, mais aussi dans celles de tout le Québec. "On aura à bâtir une société nouvelle pas seulement à Montréal mais dans tout le Québec sans oublier les 4 000 000 de Québécois qui vivent à l'extérieur de Montréal".

Tous les participants s'entendent pour accorder à l'école un rôle privilégié dans l'intégration. Leurs attentes sont nombreuses ; elles font une large place au français tout en débordant aussi sur d'autres dimensions. C'est ainsi que l'école doit :

1. travailler à détruire les préjugés existant de part et d'autre et qui sont une des barrières les plus importantes à l'intégration et à la reconnaissance mutuelle ;

2. créer un climat de confiance mutuelle (communication) ;

3. offrir aux enfants un milieu de vie qui fasse bien sentir l'existence d'une langue et d'une culture différentes de celles du reste de l'Amérique (valorisation du français) ;

4. préparer les jeunes Québécois de toutes origines à bâtir ensemble la société de demain et à la bâtir en vivant en français.

Nous sommes bien conscients cependant que le système scolaire est une entreprise complexe. Avant qu'il bouge et réagisse de façon significative à la présence de 10 % de jeunes Néo-Québécois, ça va prendre du temps. Comme le soulignait l'un d'entre nous :

> Chez les uns et les autres, on atteint souvent des attitudes qui sont ancrées solidement. Il est donc nécessaire d'y aller doucement, d'avoir un rythme respectueux des personnes et, s'il le faut, d'attendre le temps d'une génération. Déjà au Québec, on est plus avancé qu'ailleurs dans le respect des uns et des autres. Pendant ce temps, les enfants et les jeunes vont opérer des ajustements réciproques, s'accommoder de certaines valeurs et faire chacun de leur côté des bouts de chemin pour finalement se rejoindre.

Malgré ses lenteurs, l'école est un lieu stratégique pour intégrer les groupes ethniques à la société québécoise. En effet, si les parents des jeunes Néo-Québécois sentent que leurs enfants sont à l'aise et heureux à l'école francophone, cela ne peut qu'avoir un effet bénéfique sur leur perception de l'école, les rapprocher du milieu scolaire et par voie de consé-

quence, de toute la société québécoise. L'école québécoise doit donc prendre en considération l'intégration des parents autant que celle des enfants.

Si au Québec, le français est le véhicule privilégié de l'intégration et la langue qui rend possible la participation de tous, il est nécessaire que l'école s'attache principalement à l'apprentissage du français en vue d'accélérer l'intégration des enfants. **L'école doit permettre à tous les enfants de s'approprier la langue française, d'en faire le canal d'expression de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent, tout en conservant les acquis de leur langue et de leur culture d'origine.** Elle doit le faire en tenant compte des caractéristiques linguistiques et culturelles des enfants dans le but de faciliter leur intégration à l'école québécoise et leur apprentissage de la langue française. Elle doit faire plus même : elle doit miser sur cette diversité et faire en sorte qu'elle soit partie prenante de toute démarche pédagogique d'ensemble. C'est seulement de cette manière que l'école favorisera l'ouverture et l'échange réciproques entre les enfants et créera un climat qui les rendra possibles.

Reprenant l'idée de l'intégration à la culture québécoise, l'un d'entre nous a souligné que cette culture existe, mais qu'elle n'est pas statique ; elle est aussi en mouvement, en devenir. À ce titre, intégrer les enfants à la culture québécoise veut dire aussi les intégrer à une culture qui devra elle-même intégrer ces nouveaux apports.

2.2.2. Le statut de la langue française à l'école

Nous partageons tous la conviction suivante : pour accélérer l'apprentissage du français à l'école, la langue officielle et la langue de communication à l'intérieur de l'école doit être le français. Il faut donc faire en sorte qu'à l'école, le français ait une

place prépondérante et ce, pour le bien-être de l'enfant : "Plus vite on apprend le français à l'enfant, plus vite on le débarasse d'un poids et plus vite il peut progresser dans les autres matières scolaires. L'environnement scolaire devrait être le français pour le bien de l'enfant".

La valorisation du français doit prendre appui sur les autres cultures : faire une place aux autres cultures, les utiliser, y recourir (par la traduction) dans l'enseignement du français qui peut alors apparaître comme un canal d'expression possible de ces autres cultures.

2.2.3. Le statut des autres langues maternelles

Le fait de parler le français signifie qu'il y a un engagement de soi dans cette culture et qu'il peut y avoir rupture ou absence de communication avec l'école lorsque le français n'est pas un mode de vie à l'école et que les enfants appartenant aux divers groupes ethniques se regroupent systématiquement par ethnie en dehors de la classe pour parler leur langue. Pareille situation sera toujours le reflet du type de communication qui existe à l'intérieur de l'école entre les divers groupes ethniques.

On doit cependant chercher à modifier progressivement cette situation en évitant de provoquer des heurts et d'imposer artificiellement le français.

Plusieurs parmi nous souhaitent même que, tout en s'engageant dans un mouvement progressif d'usage généralisé du français, on valorise les autres langues maternelles ; par exemple, lorsqu'on invite les parents à une réunion ou à une visite à l'école et lorsqu'il y a des événements spéciaux pour les enfants, tel un anniversaire de naissance. Comme certains l'ont souligné :

> C'est une richesse que de pouvoir s'exprimer en plusieurs langues.

> Que les enfants parlent une autre langue que le français avec les amis, cela ne pose pas de problèmes en soi! Il y a des choses qui se disent mieux dans la langue maternelle. Il en va de même dans l'expression des sentiments.

2.2.4. Les questions parallèles à la question linguistique

S'il est vrai qu'avec une langue commune, bien des barrières culturelles tombent et que lorsqu'on en arrive à communiquer dans une même langue, il y a de bien meilleures chances de s'entendre, il n'en demeure pas moins qu'à côté du français, il existe d'autres éléments qui font problème. La résolution de ces derniers aura des retombées bénéfiques sur la situation du français dans les écoles. "On ne peut pas utiliser le prétexte de la langue française pour couvrir toutes les lacunes du monde scolaire".

Les solutions sont à chercher du côté des causes profondes des malaises et non pas uniquement du côté de l'apprentissage du français. Il est nécessaire, par exemple :

1. **de remettre en question les structures confessionnelles du système scolaire[1];**

2. **de créer un climat de compréhension permettant l'existence de groupes hétérogènes sur les plans culturel et racial ;**

3. **de centrer la pédagogie sur le vécu des enfants;**

---

1. Certains participants n'ont pas endossé cette position, étant donné que l'organisme scolaire pour lequel ils travaillent a adopté une position contraire.

4. **d'instaurer une pédagogie plus individualisée, moins normalisante, une pédagogie qui fait des liens entre ce qui se passe à l'école et la réalité extérieure.**

2.2.5. La place des parents dans la tâche de francisation

Pour plusieurs d'entre nous, il est évident que l'intégration linguistique des enfants passe par celle des parents. Et, par voie de conséquence, dans la mesure où l'intégration linguistique des parents se réalise, on accroît leur possibilité de participer à la vie de l'école.

Cependant, la participation des parents néo-québécois à l'école québécoise demeure un objectif à long terme. Avant d'y arriver, il y a plusieurs étapes importantes à franchir.

Tout d'abord, **l'enfant doit être au centre des communications parents-école. Dans les démarches que l'école entreprend par rapport aux parents, ces derniers doivent se sentir valorisés.** Il convient donc d'établir avant tout des relations positives avec les parents. Pour y arriver, l'école ne doit pas chercher à entrer en communication avec les parents uniquement lorsque les enfants rencontrent des difficultés à l'école.

Il importe également que l'école vise, à long terme, à communiquer directement avec les parents, sans intermédiaire. Plus on va développer des services parallèles, des services d'interprètes par exemple, moins les membres des communautés ethniques vont faire des efforts pour apprendre et parler le français.

En plus de favoriser les communications en français sans intermédiaire, l'école devrait contribuer au travail de francisation auprès des parents en organisant par exemple, des cours à leur intention.

Entre-temps, toutefois, l'école aura à communiquer avec les parents dans leur langue maternelle afin qu'ils se sentent à l'aise le plus tôt possible avec le système scolaire québécois et qu'ils en saisissent les principales caractéristiques. Cela, pour respecter le principe qui veut qu'on évite d'imposer artificiellement le français à l'école.

On a constaté en effet, que parallèlement aux difficultés de communication, les parents néo-québécois connaissent peu ou mal le système scolaire québécois : "La réalité scolaire, c'est déjà très compliquée pour les parents immigrants". Il s'avère donc nécessaire de donner de l'information aux parents et de leur expliquer le fonctionnement de l'école québécoise, au besoin dans leur langue maternelle. Une fois bien informés des caractéristiques et des structures du système scolaire québécois, les parents néo-québécois seront sans doute plus enclins à offrir leur participation à l'école de leurs enfants.

2.3. Les relations entre l'école et le milieu social environnant

Dès les premières rencontres, certains parmi nous ont souligné que les parents en général, et principalement les parents appartenant aux divers groupes ethniques, n'étaient pas à l'aise avec l'institution qu'est l'école parce qu'elle apparaissait trop éloignée de leur vie, de leurs préoccupations, de leurs besoins et de leurs activités sociales ou de leurs loisirs socioculturels. Pour eux, l'école fonctionne trop en vase clos. Elle doit s'ouvrir davantage au milieu, y participer de plain-pied si elle veut prouver à tous les parents et principalement aux parents néo-québécois, l'utilité et la rentabilité du français.

L'école est perçue la plupart du temps, comme un milieu artificiel et fermé sur le reste de la société. "L'école est faite pour les enfants et ne sert à

rien d'autre. Une fois les enfants partis, l'école se ferme comme un édifice à bureaux", disions-nous précédemment.

C'est pourquoi, nous avons jugé qu'il était impérieux que l'école, dans la mesure du possible, s'ouvre à des activités de toutes sortes afin que les gens développent un sentiment d'appartenance à son égard.

> Cela permettrait d'abord aux gens de se familiariser avec l'école comme lieu physique. Par la suite, ils se sentiraient plus à l'aise pour participer à l'école comme institution.

Idéalement, nous souhaiterions tous que l'école soit conçue comme une institution sociale et devienne au plan local, le centre névralgique des activités socioculturelles et socio-éducatives.

> Il faut trouver des moyens de faire de l'école un milieu communautaire vivant. L'école pourrait être un lieu de coordination des ressources du milieu.

Cette conception du rôle de l'école aurait des retombées bénéfiques non seulement chez les parents en les rapprochant de l'école mais aussi chez les enfants : "L'école doit s'ouvrir au milieu pour développer chez les enfants la responsabilité sociale et l'esprit communautaire".

Il faut reconnaître cependant que la notion de milieu social ne recouvre pas la même réalité d'une école à l'autre. Parfois, l'école élémentaire et même l'école secondaire regroupent les enfants d'un même quartier ou d'un environnement social bien caractérisé. Parfois, les écoles regroupent des enfants qui proviennent de plusieurs environnements sociaux différents (c'est le cas, par exemple, des écoles françaises de la C.E.P.G.M.), ce qui rend plus difficiles les

rapports entre l'école et les milieux sociaux d'où proviennent les enfants.

Mais même pour les écoles de quartier, l'idéal est difficile à atteindre ; comment en effet, ouvrir l'école au milieu social où elle s'insère, tout en restant fidèle à sa mission spécifique?

Tout d'abord, l'école peut avoir une influence discrète mais déterminante dans son milieu environnant par la poursuite de ses objectifs propres et dans un but d'excellence. C'est donc par le biais d'une formation globale qu'on fait entrer le milieu social à l'école. Lorsqu'en plus une école se donne un **projet éducatif** centré sur la population qu'elle dessert, elle peut tirer profit des ressources de son milieu, s'adjoindre ses partenaires sociaux immédiats, faire appel aux organismes sociaux et aux leaders du quartier, en un mot, valoriser la participation de la communauté à la vie de l'école. De cette manière, ouvrir l'école au milieu signifie que l'école fait appel aux parents et aux partenaires sociaux pour l'épauler au besoin dans ses activités scolaires et parascolaires.

Enfin, quelques-uns parmi nous voudraient que l'implication sociale de l'école aille plus loin. Ils souhaiteraient que les portes de l'école soient ouvertes en dehors des heures de classe pour qu'il s'y passe des choses en relation avec les parents et d'autres intervenants du milieu. Pour eux, l'école serait ainsi à la fois un lieu physique et une institution sociale, le centre névralgique des activités socioculturelles et socio-éducatives de tout un quartier.

3. PRINCIPES D'ACTION ET RECOMMANDATIONS

3.1. Les principes d'action

Avant de formuler une série de recommandations, nous présentons quelques principes auxquels sont subordonnés nos recommandations ; ils en constituent en quelque sorte les présupposés.

- Dans le contexte nord-américain et canadien, l'État québécois a le devoir d'intervenir activement pour développer la conscience sociale de ses citoyens. Tout en assurant au français une place prépondérante, il doit privilégier la construction d'une société ouverte et accueillante aux cultures et aux apports nouveaux des Néo-Québécois qui, dans les faits, ont déjà commencé à la transformer.

- Dans la foulée des actions de l'État québécois, le ministère de l'Éducation doit appliquer, principalement dans la région montréalaise, une politique de la langue française qui affirme son statut de langue de culture et de vie, en même temps qu'elle en fait un instrument de convergence, d'enrichissement et d'entente pour les citoyens de toutes origines culturelles.

- L'école doit accorder au statut et à la qualité de la langue une attention privilégiée en accord avec la place qu'elle occupe dans la société québécoise.

- De concert avec les autres institutions de la société québécoise, l'école doit accueillir positivement la diversité culturelle de sa clientèle et traiter les membres des communautés culturelles et leurs enfants comme des citoyens à part entière, sans oublier pour autant d'être attentif aux besoins spécifiques de chacun.

- L'école doit être en elle-même et dans toutes ses composantes une structure d'accueil, étant donné son rôle stratégique comme lieu d'intégration et d'apprentissage de la vie en société.

- À une variété de situations socioscolaires doit correspondre une diversité de moyens et de mesures afin d'éviter de privilégier un modèle unique.

3.2. Les recommandations

CONSIDÉRANT,

- le nombre croissant d'enfants néo-québécois dans les écoles françaises de la région de Montréal et les faiblesses du système scolaire traditionnel pour accueillir et desservir convenablement cette nouvelle clientèle ;

- l'importance du rôle de l'école dans le développement du sens civique qui s'exprime par le respect de soi et des autres ;

- l'importance du rôle de l'école dans la naissance et le développement d'un esprit d'entente cordiale et de coopération entre les jeunes et dans l'existence de relations interculturelles harmonieuses ;

- l'influence qu'aurait dans une école pluriethnique un projet éducatif axé sur la valorisation du français et sur la compréhension et le respect des groupes ethniques représentés à l'école ;

- l'obligation pour l'école de connaître non seulement sa clientèle immédiate mais aussi le milieu social qu'elle dessert pour en exploiter toutes les ressources et les faire servir à sa mission éducative ;

NOUS RECOMMANDONS,

Un projet éducatif articulé

1. que chaque école se donne un projet éducatif qui tienne compte du caractère pluriethnique de sa clientèle, des ressources de son milieu et qui mise sur la participation active de tous ;

2. que ce projet éducatif vise à développer chez les jeunes une image positive d'eux-mêmes et un sentiment d'appartenance à leur école, à leur milieu social immédiat et à l'ensemble de la société québécoise ;

3. que ce projet manifeste la plus grande ouverture possible sur le milieu, d'une part en mettant les moyens dont dispose l'école (équipements, locaux, personnel) à la disposition des individus et des groupes, d'autre part en faisant appel aux ressources de ce milieu, plus spécifiquement aux représentants des communautés culturelles ;

4. que les commissions scolaires et les directions d'école fournissent toute l'aide nécessaire, tant au plan administratif que pédagogique, afin que le projet éducatif de chaque école se réalise dans ses composantes pédagogiques et communautaires.

L'élimination des préjugés et des stéréotypes

5. que l'école favorise par des activités de coopération, l'émergence et le développement de relations interculturelles véritables ;

6. que l'école prenne les moyens nécessaires pour éliminer les stéréotypes racistes les plus courants qu'on retrouve dans les outils pédagogiques et dans les discours des intervenants scolaires ;

7. que l'école organise des activités d'information portant sur les cultures et les réalités des différents groupes vivant au Québec ;

8. que les écoles pluriethniques créent un service de consultation destiné aux élèves, aux parents et au personnel scolaire en vue de favoriser la compréhension interculturelle et de solutionner les problèmes au moment même où ils se présentent ;

9. que chaque école prévoit à l'avance des stratégies d'intervention en cas de manifestations racistes ;

Le soutien et l'encadrement pédagogique

10. que soit créé, dans chaque école à caractère pluriethnique, un comité d'accueil formé de personnes représentant les divers groupes en vue de faciliter une intégration harmonieuse des jeunes dans les écoles et ce, de concert avec les parents ;

11. que dans chaque école, un service d'accompagnement ou d'encadrement scolaire soit constitué pour suivre la démarche générale des élèves, en particulier celle des jeunes Néo-Québécois, dans leur intégration scolaire ;

12. que la tâche des enseignants au secondaire soit structurée de telle manière qu'ils puissent suivre le même groupe d'étudiants (enseignement, récupération, encadrement, surveillance, activités, etc.), pour éviter l'éparpillement et pour favoriser le suivi de ces élèves ;

13. que des instruments pédagogiques d'évaluation des apprentissages plus appropriés à la nouvelle clientèle pluriethnique des écoles de Montréal soient développés ;

14. que des cours de récupération destinés aux élèves qui connaissent des difficultés dans l'atteinte des objectifs des divers programmes scolaires soient offerts ;

15. que les types de services offerts aux jeunes Néo-Québécois dans les écoles tiennent compte de leur rythme et de leur stade d'intégration à la société québécoise.

CONSIDÉRANT,

- que l'enseignement du français doit avoir pour objectifs le développement d'habiletés langagières, l'éveil d'une conscience linguistique et le développement de comportements linguistiques en accord avec les objectifs nationaux de francisation que l'État veut promouvoir ;

- que le français ne reçoit pas encore toute l'adhésion nécessaire de plusieurs membres des différentes communautés culturelles qui ont encore tendance à privilégier l'anglais comme langue d'intégration ;

- que le matériel pédagogique et les instruments d'évaluation actuellement disponibles ne reflètent pas suffisamment la composante pluriethnique et ne prennent que très rarement en compte les valeurs socioculturelles des diverses ethnies en présence au Québec ;

- que les langues d'origine occupent une grande place dans la valorisation des groupes ethniques et de leur culture ;

- que la connaissance des autres langues peut favoriser le rapprochement des divers groupes ethniques ;

- qu'il est reconnu qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle facilite l'apprentissage d'une langue seconde ;

NOUS RECOMMANDONS,

La promotion du français dans les écoles

16. que l'État québécois entreprenne une campagne permanente de sensibilisation et de valorisation de la langue française auprès de la population en général et principalement auprès des organismes d'enseignement en vue de leur faire prendre conscience de la nécessité de valoriser le français et de l'utiliser en étant toujours soucieux de sa qualité ;

17. que les commissions scolaires mettent en place des mesures de renforcement pour favoriser l'usage d'un français de qualité auprès des élèves comme de l'ensemble des intervenants scolaires ;

18. que par une supervision pédagogique appropriée, ces intervenants s'assurent que les enseignants sont attentifs à la qualité du français dans toutes les matières enseignées à l'école ;

19. que les objectifs des programmes de français visant à développer chez les étudiants des habiletés langagières et des comportements cohérents face à l'usage du français soient poursuivis par tous les enseignants concernés ;

20. que les commissions scolaires étudient la possibilité d'évaluer le niveau de maîtrise du français chez les élèves afin d'apporter un redressement là où il s'impose ;

21. que des mesures linguistiques d'appoint, diversifiées et adaptées soient développeés et appliquées afin d'assurer une récupération adéquate pour tous les élèves qui en ont besoin ;

La promotion du français dans les écoles pluriethniques

22. que le matériel pédagogique et didactique développé comprenne des textes en français ou traduits d'autres langues et faisant connaître les diverses facettes des autres cultures, afin que le français soit perçu comme un véhicule possible de toutes les cultures ;

23. que du matériel pédagogique pratique (exercices pour l'utilisation des propositions, la concordance des temps, la compréhension d'expressions courantes, etc.) conçu pour l'enseignement du français langue seconde soit mis à la disposition des professeurs ;

24. que des projets favorisant par diverses formules des échanges entre les jeunes des écoles des milieux pluriethniques de Montréal et les jeunes des écoles des autres régions du Québec, soient encouragés (subventionnés) ;

25. que les activités visant la promotion du français et déjà en voie de réalisation soient connues publiquement afin d'informer et d'inciter le plus grand nombre de milieux scolaires à s'en inspirer et à en proposer dans leur milieu respectif ;

Les programmes d'enseignement des langues d'origine

26. qu'à la suite de l'évaluation des programmes existants, des cours de langue d'origine soient offerts en priorité à tous les enfants néo-québécois et aux enfants issus de mariages interculturels ;

27. qu'éventuellement ces programmes soient offerts aussi aux enfants québécois francophones ;

28. que les critères d'accès à ces programmes soient modifiés en conséquence ;

29. que ces programmes soient intégrés aux grilles horaires de cours afin de ne pas leur donner un caractère marginal aux yeux des jeunes NéoQuébécois et des jeunes Québécois.

CONSIDÉRANT,

- que les difficultés rencontrées dans les rapports école-parents tiennent souvent au fait que les parents néo-québécois connaissent peu ou pas le français ;

- que les parents néo-québécois connaissent peu ou mal le système scolaire québécois ;

- que ces difficultés s'accroissent lorsque les parents sont analphabètes ;

NOUS RECOMMANDONS,

Les services scolaires à l'intention des parents

30. que tous les organismes intéressés (syndicats, groupements populaires, associations, commissions scolaires) se concertent afin de rendre accessibles des cours de français à un plus grand nombre d'adultes néo-québécois ;

31. que le français enseigné aux parents ait d'abord un caractère fonctionnel, répondant aux situations de la vie courante ;

32. qu'un plus grand nombre de cours d'alphabétisation soient organisés à l'intention de cette même population adulte ;

33. que, dans le cadre de ces cours ou autrement, les parents néo-québécois soient sensibilisés aux divers aspects du système scolaire québécois ;

34. que, pour les parents des ethnies les plus nombreuses, l'école donne, si nécessaire, des informations dans la langue d'origine des parents et notamment lors des assemblées de parents.

CONSIDÉRANT,

- que les directions d'école et le personnel scolaire doivent être conscients des caractéristiques et des besoins de la nouvelle clientèle des écoles de la région montréalaise ;

- que le personnel scolaire doit être préparé à répondre aux besoins de sa clientèle et qu'il doit s'outiller en conséquence ;

- que l'école doit refléter la diversité de sa clientèle jusque dans la composition de son personnel ;

NOUS RECOMMANDONS,

Le recrutement des intervenants scolaires

35. que les responsables des commissions scolaires concernées assurent, à l'occasion du recrutement et des affections du personnel scolaire, la représentation ethnique la plus diversifiée possible, en collaboration avec les syndicats et cela, même dans les écoles qui n'ont pas un caractère pluriethnique très accusé ;

36. que, de concert avec le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, les responsables des commissions scolaires et ceux des cégeps sensibilisent les étudiants néo-québécois aux possibilités de faire carrière dans l'enseignement et à la nécessité de favoriser une plus grande diversité ethnique parmi les candidats à l'enseignement ;

Le personnel de direction des écoles

37. que les commissions scolaires offrent aux membres de la direction des écoles une période de perfectionnement à trois volets :

. des instructions concernant la place du français à l'école,

. de la formation pour l'exercice d'un leadership pédagogique qui suppose à la fois, l'appui aux professeurs, l'ouverture sur le milieu, la reconnaissance de la diversité culturelle et l'importance de la vie en français,

. de l'information sur le sens des politiques du ministère de l'Éducation portant en particulier sur l'élaboration d'un projet éducatif qui tiendrait compte à la fois de la mission de l'école et des ressources du milieu social ;

38. que les commissions scolaires organisent des rencontres statutaires à l'intention des membres de la direction des écoles pour que ces derniers puissent partager leurs expériences ;

Les professeurs

39. que, lors de la formation initiale des maîtres, il y ait un temps consacré :

. à l'importance du français au Québec et à sa maîtrise,

. à l'importance d'être ouverts aux autres cultures,

. aux approches pédagogiques qui tiennent compte de la diversité culturelle ;

40. qu'à l'occasion des activités de perfectionnement des professeurs, on organise des ateliers internes portant sur la place et la pédagogie

du français et sur l'ouverture et la connaissance des diverses cultures ; ces ateliers feraient appel à des personnes-ressources venant du milieu scolaire (direction d'école, spécialistes) mais aussi des communautés culturelles ;

41. que, dans le cadre de ces activités de perfectionnement, on propose des mesures organisationnelles et on élabore du matériel pédagogique propres à soutenir l'enseignant dans ses démarches pour valoriser le français et promouvoir l'enrichissement interculturel.

Le suivi des recommandations

42. Pour assurer le suivi de ces recommandations et favoriser la concertation de tous les partenaires sur les plans local, régional et provincial, NOUS RECOMMANDONS la création d'un comité multipartite comprenant des personnes provenant de divers milieux et de divers groupes ethniques.